



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Poczucie samotności a sposoby radzenia sobie w sytuacjach szkolnych w kontekście autodestruktywności

Author: Zofia Dołęga

Citation style: Dołęga Zofia. (2009). Poczucie samotności a sposoby radzenia sobie w sytuacjach szkolnych w kontekście autodestruktywności. W: Z. Dołęga, M. John-Borys (red.), "Zdrowie psychiczne uczniów - różne konteksty i odniesienia" (S. 154-181). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Zofia Dołęga

Poczucie samotności a sposoby radzenia sobie w sytuacjach szkolnych w kontekście autodestruktywności

Podstawową zasadą funkcjonowania ludzi jest autoafirmacja wyrażająca się utrwalaniem prawa do życia, zaspokojenia potrzeb, dążeniem do zachowania odrębności, niezależności emocjonalnej oraz do integralności psychicznej i fizycznej. Próby zablokowania ekspresji i realizacji tych praw wyzwalają zwykle otwartą lub zamaskowaną (utajoną) reakcję emocjonalną w postaci np. obniżenia nastroju, smutku, nudy, niepokoju albo też jawnego protestu, złości, wrogości interpersonalnej i różnych innych form agresji. Stany te doprowadzają zwykle do frustracji spowodowanej niemożnością zaspokojenia potrzeby autoafirmacji i sygnalizują konieczność zmiany. Zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa i przetrwania, ma zwykle dla ludzi priorytetowe znaczenie.

Celowa aktywność człowieka to jednak nie tylko działanie ochronne, opozycyjne do działań twórczych, ale wielosektorowy system zachowań i dążeń, którego bieguny stanowią:

- dążenie do ochrony i przetrwania albo też skłonność do pozostawiania w zagrożeniu i destrukcji;
- skłonność do ekspansji i ekspresji siebie lub do zablokowania;
- zdolność do rozwoju i twórczego działania lub do stagnacji (por. Suchańska, 1995).

Autodestrukcyjność a autodestruktywność uczniowska

W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie destrukcyjności i destruktywności oraz autodestrukcyjności i autodestruktywności. Z analizy semantycznej tych terminów można wywieść, że destrukcja oznacza rozpad czegoś, całkowite zniszczenie. Destruktor to osoba sprawcy ewentualnej destrukcji lub aktów destruktywnych o podobnym, aczkolwiek niekoniecznie ostatecznym charakterze (por. Doroszewski, Kurkowska, red., 1980, s. 109; Tokarski, red., 1980, s. 147). Analiza treściowa piśmiennictwa psychologicznego poświęconego tym zagadnieniom prowadzi do wniosku, choć nie całkiem jednoznacznego, że autodestrukcyjność wiąże się raczej z dramatem zachowań suicydalnych (np. Płużek, 1997, s. 14; Pilecka, 2004, s. 24). Autodestruktywność obejmuje natomiast znacznie szerszy wachlarz zjawisk związanych po części z autoagresją, która wszak nie musi prowadzić do zachowań suicydalnych, a stanowi jakąś formę uporczywego zwykle szkodenia sobie, np. obniżania poczucia własnej wartości (por. Suchańska, 1995, s. 117; Sawicka, 2004). W niniejszym tekście pojęcie autodestruktywności wydaje się bardziej zasadne, ponieważ w odniesieniu do rozwoju psychicznego autodestruktywność może być opisana jako syndrom zachowań i dążeń charakteryzujących się niezdolnością do przystosowania się, skłonnością do utrzymywania stanu zagrożenia, blokowania pozytywnej aktywności i stagnacją w rozwoju¹.

Czy i w jaki sposób szkoła może stać się środowiskiem jawnej lub ukrytej autodestruktywności uczniów? Już samo tak postawione pytanie może budzić sprzeciw, ponieważ system edukacyjny niejako z założenia nastawiony jest na wspieranie potencjału rozwojowego uczniów, w szczególności zaś na ekspresję i ekspansję ich zasobów psychicznych. System szkolny nie tylko ujawnia i kształtuje zdolności przystosowawcze uczniów do określonych warunków i wymagań, ale zakłada również pewien zakres

¹ Na podstawie klasyfikacji przyjętej przez WHO, wypracowanej w świetle tradycji badań nad autoagresją (np. Ferberow, 1980; Hartman, 1958, za: Suchańska, 1995) może ona mieć dwie postacie. Ich wspólną cechą jest zwiększone prawdopodobieństwo negatywnych, a zmniejszone prawdopodobieństwo pozytywnych konsekwencji dla podmiotu. Pierwsza forma, autodestrukcyjna, ma charakter ostry i wiąże się najczęściej z atakiem na integralność fizyczną i psychiczną sprawcy. Druga, pośrednia, niejako ukryta (latentna), cechuje się zwykle subtelnością objawów, przewlekłym, uporczywym utrzymywaniem się, a w sensie diagnostycznym — subklinicznym charakterem. Tego rodzaju specyfikacja nie jest jednak konsekwentnie prowadzona. Przykładowo, w pracy Marii Oleś (1997) rozważany jest związek zachowań asertywnych i nieasertywnych z autodestrukcyjnością dzieci i młodzieży, choć autorka nie rozpatruje tego problemu w kontekście zjawisk suicydalnych.

ich autokreacji. Stanowi wszelako także źródło licznych i raczej nieuchronnych sytuacji trudnych oraz problemów. One mogą utrudniać przystosowanie i prowadzić do dysfunkcji w sferze zdrowia psychicznego w sposób niejako paradoksalny nawet wówczas, gdy dostrzega się niezaprzeczalne dowody postępu w zakresie rozwoju intelektualnego uczniów i ich osiągnięć dydaktycznych².

Fenomen ludzkiej autodestruktywności nie jest dostatecznie poznany, choć pierwsze analizy tego problemu odnaleźć można we wczesnej psychoanalizie i redukcjonistycznej socjobiologii. Uważa się, że do obszaru zjawisk tego typu należą m.in.: intencjonalne cierpienie, intencjonalnie wywoływane niepowodzenia i porażki, bezradność, zachowania ryzykowne, zachowania impulsywne, uleganie pokusom, skłonność do samoutrudniania, eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi, uzależnienia, różne formy zaniedbywania własnego zdrowia (por. Suchańska, 1998).

Jawną autodestruktywność wśród uczniów kojarzy się przede wszystkim z autoagresją. W szerszym ujęciu odnosi się ją do blokady sfery emocjonalno-społecznego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Ze względu na dynamikę zmian rozwojowych i ich oczywiste progresywne ukierunkowanie w dzieciństwie i młodości, tendencje autodestruktywne często pozostają niezrozumiałe dla otoczenia. Istotą ich jest bowiem to, że ochrona zdrowia i życia oraz inne wartości podzielane indywidualnie i społecznie, ustępują nieraz miejsca przemożnemu dążeniu młodych ludzi do życia pełnego wrażeń i szczególnych doznań, tak jakby oba tego rodzaju cele były ze sobą nie do pogodzenia. Potocznie mówi się, że młodzież chce żyć szybko, intensywnie doświadczać różnych, najlepiej niezwykłych zdarzeń, sięgać po „owoce zakazane”, eksperymentować na nieznanym sobie dotąd polach, próbować życia w sferach tradycyjnie rezerwowanych dla osób dorosłych. Aby osiągnąć niezwykłą atrakcyjność przeżyć, młodzi ludzie skłonni są łamać zasady współżycia społecznego, sięgać po agresję i przemoc, kontestować i naruszać powszechnie podzielane wartości. Symptomatyczne są tu: niepotrzebna brawura, sięganie po używki, kompulsywne, jak się zdaje, zaciekawienie pornografią czy hazardem, próbowanie seksu itp.

Geneza tego problemu jest bardzo złożona. Według psychologii głębi zachowania o tendencjach autodestruktywnych mogą być reakcją na niezaspokojenie jakiejś potrzeby, przeżywanie frustracji, a nawet urazu, lub też efektem konfliktu motywacyjnego. Według psychologii kognitywnej natomiast i teorii „ja” warto przywołać kilka podstawowych procesów i mechanizmów emocjonalno-poznawczych. Funkcjonowanie osobiste i społeczne, z tej perspektywy teoretycznej, opiera się na mechanizmie osiągania

² Tak dzieje się np. w wypadku zdolnych, ambitnych i pracowitych uczennic z zaburzeniami odżywiania się.

spójności informacji pochodzących z zewnątrz z informacjami o sobie samym. Na drodze autoweryfikacji (proces opisu) i autowaloryzacji (proces oceny) jednostka dąży do uzyskania względnej stabilności obrazu siebie i jego zgodności z ujawnianymi postawami (Pervin, John, 2002). W okresie dzieciństwa i młodości, zwłaszcza w czasie dorastania, czynnikiem ryzyka na drodze prawidłowego kształtowania się omawianych procesów może być zjawisko negatywnej tożsamości — autonegacja, czyli zahamowanie rozwoju pozytywnego obrazu siebie ucznia i zakwestionowanie własnego potencjału rozwojowego, prowadzące do znaczących ograniczeń lub zaburzeń w przystosowaniu społecznym i samorealizacji (Szczurkiewicz, 1998). Autonegacja polega np. na tym, że mimo zdolności do wysiłku intelektualnego uczniowie uporczywie go nie podejmują, a także mimo sprawności w logicznej antycypacji zdarzeń młodzi ludzie sprawiają wrażenie posiadania deficytów w tym zakresie, np. w konkretnej sytuacji konfliktowej nie potrafią zrozumieć lub przewidzieć fatalnych konsekwencji agresji albo też mają ogromne trudności z odroczeniem jakiejś przyjemności w imię znanej i podzielanej wartości czy normy.

Autonegacji uczniów sprzyja wiele czynników, takich jak: liczne lub permanentne niepowodzenia szkolne, prowadzące do ukształtowania się względnie trwałego negatywnego obrazu siebie w roli ucznia, rozwojowy egocentryzm, typowy w okresie adolescencji, wadliwe standardy aspiracji i osiągnięć, przejawy anomii moralnej w środowisku szkolnym i rodzinnym, brak społecznego uznania dla indywidualności, deficyt akceptacji społecznej na terenie szkoły i poza nią, brak w środowisku szkolnym stymulacji uczniów do twórczości, autorytarna lub niekonsekwentna i incydentalna dyscyplina szkolna, wreszcie destruktywne, w bardziej ogólnym sensie, wzory kultury lokalnej i medialnej.

W sytuacji współwystępowania wymienionych i ewentualnie także innych czynników, autonegacja uczniowska może narastać dwójako. Może przybierać ona postać stosunkowo łatwo rozpoznawalnych, impulsywnych reakcji emocjonalnych, niekontrolowanych namysłem odruchów oraz ciągów uporczywie się utrzymujących, mimo zabiegów dyscyplinujących, niepożądanych zachowań, uznawanych zrazu jako „zachowania niegrzeczne”, wybryki szkolne, niesubordynacja wychowawcza. W ciągu dłuższego czasu przybiera ona postać uporczywego kwestionowania potrzeby dyscypliny szkolnej, odmowy spełniania poleceń, krnąbrności, negatywizmu, wulgaryzmu itp. Zachowania tego rodzaju traktowane bywają generalnie jako trudności wychowawcze. Nauczyciele wykazują czasem wobec nich zaskakującą bezradność, stosują mało skuteczne strategie unikowe i liczne mechanizmy obronne, jak selektywny brak uwagi, zaprzeczanie, tłumienie, agresja. Mogą też tabuizować tego typu problemy według zasady: o czym się nie mówi, to nie istnieje. Mechanizm ten dotyczy zwłaszcza

„dużych” problemów, których szkoła woli nie ujawniać ze względów prestiżowych lub z powodu braku kompetencji w radzeniu sobie z nimi (np. problem wymuszeń na terenie szkoły czy narkotyków), ale często także „małych” problemów przystosowawczych, jak np. nieopanowane, a nawet nachalne używanie przez uczniów telefonów komórkowych podczas lekcji czy ostentacyjna nonszalancja w ubiorze.

Druga, mniej rzucająca się w oczy postać autonegacji uczniowskiej pojawia się wówczas, gdy negatywne napięcie emocjonalne, spowodowane niemożnością zaspokojenia potrzeb czy zablokowaniem ich ekspresji, skierowane zostanie przez samych uczniów przeciwko sobie w formie uogólnionej reakcji emocjonalno-behawioralnej. Jej intrapsychozycznymi przejawami są: permanentne napięcie emocjonalne związane ze szkołą, smutek, przerażenie, złość, tłumiona wrogość, postawy o charakterze oporno-buntowniczym itp. W ten sposób dokonuje się zanegowanie przez uczniów ich zasobów osobistych, co w efekcie kształtuje ich tzw. fałszywą świadomość (fałszywą jaźń, Johnson, 1993, s. 25, za: Suchańska, 1995).

Autonegacja uczniowska nie musi oczywiście nieuchronnie prowadzić do autodestrukcji, ponieważ wiadomo, że negatywne przekonania o sobie nie są podstawowym, a zwłaszcza jedynym warunkiem autodestruktywności (por. Suchańska, 1995, s. 133). Specyficzne warunki funkcjonowania szkolnego i niektóre właściwości rozwojowe samych uczniów stanowią jednak dla niej dogodny podłoże. Powodami jej rozwinięcia się w wieku szkolnym mogą być m.in.:

- częsty stres i lęk szkolny;
- niski poziom wspierania wychowawczego uczniów przez rodziców i nauczycieli;
- ograniczone w wieku szkolnym racjonalne osądzanie i ocenianie faktów i zdarzeń szkolnych;
- niezdolność lub ograniczona zdolność do przewidywania konsekwencji własnych zachowań;
- niezdolność do odraczania przyjemności i radzenia sobie z frustracją;
- wyuczona bezradność uczniowska, obserwowana zwłaszcza w sytuacjach trudnych;
- niedojrzałość mechanizmów kontrolnych zachowań i uruchamianie prymitywnych mechanizmów obrony ego: introjekcji, deformacji, projekcji, tłumienia i innych;
- niski poziom rozwoju dojrzałych mechanizmów obronnych, np. altruizmu, humoru, sublimacji.

Badania empiryczne Doroty Szczepaniak (2004) nad związkiem stresu szkolnego z objawami depresyjnymi, w tym także z objawami autodestrukcyjności, potwierdzają, że problemem staje się dla uczniów nadmiar przeżywanych w warunkach szkolnych frustracji i stresów i jedno-

częściej mało różnorodny i nieelastyczny repertuar strategii radzenia sobie z nimi. Okazuje się, że uczniowie bez objawów depresyjnych dostrzegają sytuacje trudne w szkole jako wyzwania sprzyjające samorozwojowi, uczniowie skłonni do depresji natomiast — jako zagrożenia. Częściej więc niż ci pierwsi doświadczają stresu w typowych sytuacjach szkolnych. Jednocześnie chętniej niż uczniowie bez objawów depresyjnopodobnych stosują wobec przeżywanego napięcia myślenie życzeniowe; koncentrują uwagę na własnych emocjach, a nie na źródłach stresu; zaniedbują rozwój własnych zainteresowań; redukują napięcie, dystansując się od problemu i podejmując czynności zastępcze (strategia unikowa przez poszukiwanie wsparcia, ekscytujących przeżyć, szukanie „zapomnienia” w chwilowych przyjemnościach, w rozwoju aktywności niezwiązanej z pracą szkolną). Zachowania tego rodzaju potwierdzają hipotezę o ucieczkowym charakterze skłonności autodestruktywnych, wynikających raczej z lęku niż z agresji lub innych tego typu intrapsychicznych mechanizmów (por. Baumeister, Scher, 1988, za: Suchańska, 1995; Szczepaniak, 2004, Stawicka, 2004). Można więc wyciągnąć wniosek, choć wymaga on metodycznej weryfikacji empirycznej, że okoliczności sprzyjające podwyższonemu lękowi w warunkach stresu szkolnego mogą być źródłem wzrostu tendencji autodestruktywnych wśród uczniów. Najprawdopodobniej ukryte, trudniej obserwowalne przejawy autodestruktywności związane z lękiem są częstsze niż jawna autoagresja.

Mimo coraz częstszych, jak się zdaje, wypadków autodestruktywności uczniów psychologia szkolna niezwykle rzadko posługuje się tym terminem, ponieważ budzi on skojarzenia właśnie z autoagresją i innymi symptomami ostrych zaburzeń zdrowia psychicznego, które wśród uczniów w typowych warunkach szkolnych zdają się nie występować. Autodestrukcję rozumie się bowiem jako szereg dramatycznych zachowań i działań. Prowadzi ona do ewidentnych zaburzeń w adaptacji do warunków szkolnych (skrajne nieprzystosowanie szkolne) lub ujawnia się w totalnej dezorganizacji funkcjonowania psychospołecznego. Najbardziej oczywisty wydaje się związek uczniowskiej autodestruktywności z uzależnieniami (Jarosz, 1980), zaburzeniami jedzenia (Januszewska, 1997), a zwłaszcza z zachowaniami suicydalnymi (Płużek, 1981; Pilecka, 2004; Gmitrowicz, 2005). Nie tylko takie ewidentne problemy psychopatologiczne, ale również mniejszego kalibru zachowania dysfunkcyjne mogą stanowić przykład naruszania zasobów zdrowia psychicznego i mogą być interpretowane jako autodestrukcja. Autodestruktywność w warunkach szkolnych powinna być bowiem traktowana jako odpowiedź na zablokowanie możliwości korzystania uczniów z ich zasobów rozwoju.

Do przejawów autodestruktywności uczniów należą: zachowania bierno-oporne, łamanie dyscypliny, niepodporządkowywanie się zasadom i re-

gulaminom, zachowania z elementami przemocy, ordynarność i wulgarność, chamstwo w relacjach z nauczycielami, wandalizm i działania ewidentnie godzące w porządek prawny. Innymi jej przejawami są też np.: zachowania ryzykowne, eksperymenty ze środkami psychoaktywnymi, lekami czy środkami chemicznymi, brak ograniczeń, a nawet brawura w treningu i wyczynach sportowych, drastyczne diety odchudzające, pewne postacie młodzieńczego ascetyzmu i samoudręczania się, a także wyniszczające poświęcanie się, które nie należy mylić z heroicznymi, ale dojrzałymi decyzjami altruistycznymi w celu samorealizacji.

Zawansowana autodestruktywność wśród uczniów może się więc ujawniać ofensywnie lub defensywnie. Na potwierdzenie tej tezy warto przywołać stanowisko Zenomeny Płuzek (1991, s. 129), która proponuje, by nie wiązać autodestrukcyjności jedynie z ostrymi postaciami agresji skierowanej do siebie i rozumieć ją szeroko jako „szkodzenie swojemu zdrowiu psychicznemu i własnemu rozwojowi osobowości. Taką szkodę można sobie zadawać poprzez zaniedbanie trudu własnego rozwoju, albo można swój rozwój zablokować poprzez taki styl życia, który nie daje szans na wykorzystanie swych pełnych możliwości”.

W świetle tej definicji, a także na podstawie typologii zjawisk psychopatologicznych dzieci i młodzieży według Helen Bee, można sądzić, że wiele problemów zdrowia psychicznego uczniów ma związek z autodestruktywnością lub też jej mechanizmy mogą wręcz leżeć u podstaw problemów o charakterze:

- eksternalizowanym, jak specyficzne trudności w rozwoju umiejętności szkolnych, syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, hiperkinetyczne zaburzenia zachowania, brak kontroli impulsów, agresywność, patologiczne kłamstwo itp.;
- internalizowanym, jak np. lęki, depresyjne zaburzenia postępowania, głębokie poczucie samotności;
- mieszanym, np. zaburzenia emocjonalne, zaburzenia w odżywianiu się (Achenbach, 1982; Nolen-Hoeksema, Girgus, 1994; Rutter, 1989; Rutter, Garmezy, 1983; Zoccolillo, 1993; Todd i inni, 1995; za: Bee, 2000).

Problem

Autodestruktywność ujmowano dotychczas głównie w płaszczyźnie behawioralnej (w opisie syndromów reakcji i zachowań). Proces patologizacji, o charakterze autodestruktywnym, funkcjonowania uczniów jest tak

poważnym problemem, że wymaga nie tylko rejestracji jej objawów, ale również poznania przyczyn bezpośrednich oraz pośrednich.

Diagnoza ukrytych źródeł autodestruktywności w warunkach szkolnych ma uniwersalne znaczenie teoretyczne i praktyczne, przede wszystkim profilaktyczne, a tylko w ostateczności kliniczno-interwencyjne, gdy postępowanie wychowawcze zawiedzie. Postępowanie diagnostyczne dotyczy wówczas uczniów mieszczących się w normie psychologicznej, funkcjonujących w systemie szkolnictwa powszechnego, doświadczających na co dzień wielu sytuacji trudnych i stresów, których sposób przeżywania problemów umyka zwykle uwadze otoczenia i specjalistom.

Celem badań empirycznych przedstawionych w tej pracy było wybiórce z konieczności poszukiwanie źródeł autodestruktywności uczniowskiej. Chodzi o ukryte, trudne w bezpośredniej obserwacji zjawiska intrapsychiczne. Do takich niewątpliwie należy coraz częściej przeżywana przez uczniów samotność. W badaniach chodziło więc o wykazanie związku pośredniego lub bezpośredniego między samotnością a autodestruktywnością uczniów.

Samotność to stan psychiczny lub względnie trwale doświadczenia o złożonym emocjonalno-społecznym i egzystencjalnym charakterze. W środowisku szkolnym ma ona swoją specyfikę, którą można określić jako samotność wśród ludzi.

Poczucie samotności we wczesnych okresach życia jest generalnie niedocenianym problemem rozwojowym i wychowawczym (Page, 1988, 1990). Steven Asher i jego współpracownicy (1984) uważają, że ponad 10% uczniów z klas od trzeciej do szóstej przeżywa samotność w sposób permanentny i liczba ta szybko wzrasta w okresie szkolnym nawet wśród tych uczniów, którzy mają zadowalające osiągnięcia szkolne. Niektóre, starsze raporty z badań mówią o zatrważająco powszechnym poczuciu samotności wśród 65% populacji uczniów (Brennan, 1982)³. Jednak próby nie tylko diagnozowania tego zjawiska, ale także wyjaśniania psychologicznych przyczyn i konsekwencji przeżywania samotności wśród dzieci i młodzieży wciąż są stosunkowo nieliczne.

Badacze problemów szkolnych, np. Alfons Marcoen (1985), zwracają uwagę, że poczucie samotności wśród uczniów wiąże się przede wszystkim z brakiem satysfakcji z relacji społecznych, zwłaszcza ze związków koleżeńskich i przyjacielskich na terenie szkoły, gdzie przecież są one łatwo osiągalne. Przeżywanie samotności na terenie szkoły wydaje się jednak bardziej złożone, niż to się na pierwszy rzut oka wydaje. To nie tylko sytuacyjne odczuwanie izolacji społecznej, efekt osłabienia czy nawet

³ Według badań autorki (2003) procent ten jest na szczęście niższy, ale i tak wynosi ponad 30% badanych uczniów szkół śląskich.

destrukcji kontaktów społecznych, prowadzącej do utraty wartościowych, z punktu widzenia uczniów, transakcji szkolnych (relacji interpersonalnych w szkole). To również długotrwale odczuwane osamotnienie o charakterze emocjonalnym w wyniku znacznego i raczej trwałego deficytu więzi uczuciowych, zwłaszcza rodzinnych, a w okresie dorastania przede wszystkim rówieśniczych, lub z powodu braku pożądanej w relacjach społecznych wrażliwości i życzliwości. Samotność wywodząca się z permanentnego, choć niezbyt silnego niepokoju, a czasem także lęku, zwłaszcza wobec braku dostatecznego wsparcia wychowawczego ze strony nauczycieli, może stanowić osobowościową predyspozycję, swoiste praźródło różnych, innych zaawansowanych form szkolnej samotności (Weiss, 1989; Dołęga, 2000; McGraw, 2000). W obliczu silnej obecnie koncentracji systemu edukacji na zadaniach dydaktycznych, a także wobec innych, także zewnętrznych w stosunku do szkoły, przyczyn uczniowie mogą mieć poczucie samotności o charakterze moralno-egzystencjalnym. Wynika ono z wadliwego procesu identyfikowania się uczniów ze społecznie pożądanymi, trwałymi i atrakcyjnymi wartościami, które mogłyby nadawać sens szkolnym działaniom i zdarzeniom, a jednocześnie mogłyby być zgodne z celami życiowymi młodych ludzi. Chroniczne zwykle takie odczucia uczniów, jak: brak integracji społecznej, deficyt sensu istnienia, zagubienie w świecie norm i wartości, dają efekt egzystencjalnego wyobcowania, jak mówił Viktor Frankl (1993) — egzystencjalnej pustki. Stan ten trudno zdiagnozować. Dla samych uczniów jest mało świadomy, a więc niejasny, prowadzący do niepewności, dezorientacji w świecie relacji międzyludzkich oraz do deficytu świata wartości i znaczeń. Prawdopodobnie, jeśli weźmie się pod uwagę różne teorie rozwoju psychicznego (np. Melanii Mahler, Ericha Fromma, Donalda Winnicota, Otto Kernberga czy Karen Horney), taki stan może prowadzić uczniów do wspomnianej już wcześniej autonegacji, a więc do samoblokowania rozwoju emocjonalnego i stagnacji w rozwoju ich osobowości. Dotyka to zwłaszcza uczniów refleksyjnie przeżywających lęk przed przyszłością, których charakteryzuje „syndrom opadłego liścia” (Buchowska, 2000, s. 189).

Związek poczucia samotności z autodestruktywnością w dzieciństwie i młodości jest słabo zbadany. Przyjmując perspektywę poznawczej teorii atrybucji, empirycznie dowiedziono, że u osób dorosłych pewne przejawy autodestrukcji mogą występować w sytuacji braku bliskości oraz w razie poczucia wyobcowania. Autodestrukcja zaznacza się zwłaszcza wówczas, gdy badani mają silną skłonność do upatrywania przyczyn porażek w kontaktach społecznych we własnych cechach osobowościowych, co prowadzi do przeżywania chronicznej samotności, stałego obniżenia nastroju, utrzymywania się negatywnych emocji i uczuć, a także do przekonania o małym prawdopodobieństwie zmiany tego stanu. Poczucie braku bliskości łą-

czy się głównie z trudnościami w kontaktach społecznych i lękiem przed zaangażowaniem się w relacje z innymi, a poczucie wyobcowania — m.in. z obniżoną samokontrolą, impulsywnością, konfliktowością, niskim zaufaniem do siebie i innych (Niewiadomska, 1997).

Warto zatem zweryfikować empirycznie tezę, że poczucie samotności może stanowić ważny predyktor uczniowskiej autodestruktywności. Choć jej korelacje z intrapsychicznymi problemami dzieci i młodzieży wydają się intuicyjnie znaczące, brakuje jednak systematycznych badań empirycznych z tego zakresu. Są wprawdzie dowody na związek poczucia samotności z jawną agresją (Dołęga, 1999), trudniej natomiast o empiryczne potwierdzenie związku autodestruktywnego funkcjonowania z pewnymi właściwościami psychicznymi lub procesami intrapsychicznymi.

Incydentalnie zbadano związek między poczuciem samotności grupy licealistów z woj. mazowieckiego ($N = 121$; $K = 48$, $M = 73$; wiek 18—19 lat) a ich agresją (Mąka, 2001). Okazało się, że różne formy agresji, mierzone Inwentarzem Psychologicznym Syndromu Agresji, Zbigniewa B. Gasia, pozostają w związku z poczuciem samotności mierzonym Skalą do Badania Samotności SBS (Dołęga, 2003), w tym także z samoagresją emocjonalną (przykładowe itemy skali samoagresji z IPSA: „byłem kiedyś w takiej sytuacji, że chciałem popełnić samobójstwo”, „były chwile, kiedy czułem nienawiść do samego siebie”, „w bezsilnej złości zdarza mi się wyłamywać sobie ręce” itp.). Uzyskane w tym projekcie współczynniki r -Pearsona między samotnością społeczną a autoagresją emocjonalną wskazały na niezbyt silną, ale znaczącą korelację (odpowiednio dla dziewcząt / chłopców: $0,27 / 0,36$, $p < 0,05$) z samotnością emocjonalną (odpowiednio: $0,32 / 0,32$, $p < 0,01$) oraz z samotnością egzystencjalną ($0,42 / 0,41$, $p < 0,001$ i $p < 0,01$). Siła związku nie jest wprawdzie imponująca, wskazuje jednak, że zwłaszcza wyobcowanie szkolne i brak integracji, odczuwane w samotności egzystencjalnej, mogą powodować skłonności do autoagresji o jawnym i ukrytym charakterze. Warto jednak pamiętać, że pomiar korelacji nie pozwala jednoznacznie rozstrzygnąć, czy przeżywana samotność wywołuje wzrost tendencji autoagresywnych, czy też raczej ujawniająca się ostro lub bardziej subtelnie agresja jest powodem trudności w relacjach społecznych i przyczyną wzrostu poczucia samotności.

Sytuacja szkolna obejmuje całokształt warunków, osób i zjawisk związanych z realizacją przypisanej uczniowi i jednocześnie konstruowanej przez niego roli. Obejmuje także sposób, w jaki szkoła wypełnia zadania wychowawcze i psychoprofilaktyczne (Jarosz, Wysocka, 2006). Zgodnie z przyjętym interakcyjnym modelem teoretycznym należy założyć, że działania zaradcze, jakie uczniowie podejmują w obliczu licznych na terenie szkoły trudności, są efektem interakcji pomiędzy różnymi elementami sytuacji szkolnej a dostępnym uczniom repertuarem sposobów ra-

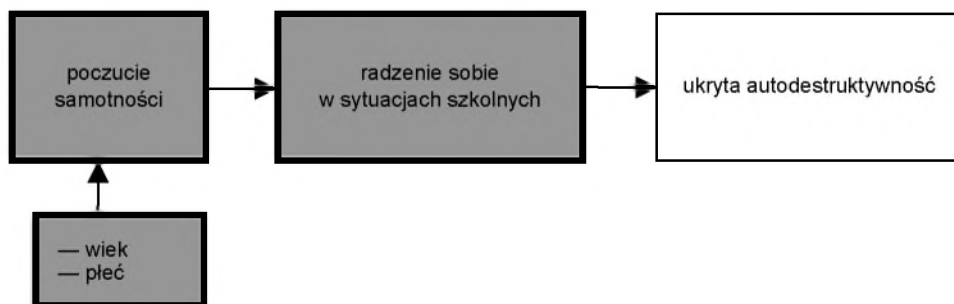
dzenia sobie z nimi. Repertuar ten uwarunkowany jest właściwościami rozwojowymi uczniów oraz ich indywidualnymi doświadczeniami emocjonalno-społecznymi i egzystencjalnymi.

Sposoby radzenia sobie, zwłaszcza ze stresem, są obecnie przedmiotem licznych opracowań teoretycznych i badań empirycznych. Analizy prowadzone z perspektywy odmiennych psychologicznych nurtów teoretycznych kładą nacisk na różne — poznawcze, emocjonalne, społeczne, zadaniowe, instrumentalno-organizacyjne, aspekty radzenia sobie. Koncentrują się na obiektywnych warunkach radzenia sobie i subiektywnych aspektach tego procesu (por. H e s z e n - N i e j o d e k, 1991, 1996). W odniesieniu do analizowanego tu problemu warto zwrócić uwagę na następujące sposoby radzenia sobie ze stresem:

- ukierunkowane na zewnątrz, skoncentrowane na sytuacji trudnej, na zadaniu wywołującym stres, konfrontujące jednostkę z problemem lub unikowe, polegające na poszukiwaniu wsparcia społecznego;
- ukierunkowane na podmiot, polegające na przeżywaniu negatywnych emocji i innych stanów intrapsychicznych, niedopuszczające do jawnej konfrontacji z zadaniem, skłaniające do obronnego radzenia sobie z problemem, o charakterze dystrakcyjnym (odwracające uwagę podmiotu, który np. zajmuje się czymś innym niż rozwiązanie sytuacji trudnej).

Można postawić hipotezę, że przeżywana w warunkach szkolnych samotność skłania uczniów do korzystania raczej z niekonfrontacyjnych sposobów radzenia sobie niż z konfrontacyjnych. Te pierwsze mogą stanowić podłoże ukrytej autodestruktywności.

Rysunek 1. przedstawia, uproszczony z konieczności, model badań nad związkiem poczucia samotności uczniów z radzeniem sobie w sytuacjach szkolnych jako mechanizmem pośredniczącym między stanami samotności psychologicznej a przejawami ukrytej autodestruktywności.



Rys. 1. Model badań własnych (pole penetracji empirycznych — pogrubione)

Nawiązując do prostoty modelu, warto zatem postawić główne pytanie badawcze: Czy analizując uczniowskie sposoby radzenia sobie, moż-

na zweryfikować prawdopodobny, pośredni związek poczucia samotności z tendencjami do ukrytej autodestruktywności?

Należy również postawić pytania robocze dotyczące uczniów we wczesnej fazie dorastania (w wieku 13—15 lat), uczęszczających do gimnazjum, którzy będą przedmiotem prezentowanych tu analiz empirycznych:

Czy poczucie samotności zależy od wieku i płci uczniów w okresie gimnazjalnym?

Czy wiek uczniów i uczennic gimnazjum różnicuje strategie radzenia sobie w sytuacjach szkolnych?

Czy poczucie samotności uczniów ma związek z określonymi sposobami radzenia sobie w sytuacjach szkolnych?

Metoda

W badaniu wzięło udział 158 uczniów, w tym 78 dziewcząt i 80 chłopców w wieku 13—15 lat. Byli uczniami dwóch pierwszych klas (K = 25, M = 27), dwóch drugich klas (K = 26, M = 27) oraz dwóch trzecich klas (K = 27, M = 26) jednego z gimnazjum w Tychach. Dobór szkoły do badań był incydentalny i wynikał z dostępności terenu badań, natomiast dobór klas w szkole był losowy. Badania, które miały dobrowolny i anonimowy charakter, przeprowadzono grupowo w trakcie trwania godzin wychowawczych w październiku 2004 roku. Zadaniem uczniów było wypełnienie dwóch kwestionariuszy — najpierw Skali do Badania Samotności *SBS* (Dołęga, 2003), następnie, po odpowiednim zmodyfikowaniu instrukcji, Inwentarza do Badania Strategii Radzenia Sobie *CISS* (*The Coping Inventory for Stressful Situations*). Chodziło o to, aby wzbudzić gotowość do zinterpretowania samotności jako problemu, z którym uczniowie jakoś sobie próbują radzić. Uczniowie chętnie uczestniczyli w badaniu, które nie miało ograniczenia czasowego.

Skala do Badania Samotności jest trafnym, rzetelnym, znormalizowanym narzędziem do pomiaru trzech następujących aspektów poczucia samotności wśród osób w wieku 11—19 lat:

- samotność społeczna (*SBS / sp*) — dotyczy poczucia izolacji, marginalizacji społecznej oraz braku możliwości zidentyfikowania swojej roli w określonym układzie społecznym; to przeżywanie braku pewności własnego znaczenia dla partnerów relacji społecznych;
- samotność emocjonalna (*SBS / se*) — charakteryzuje się emocjonalnym osamotnieniem wynikającym z negatywnej oceny siebie w aspekcie kontaktów społecznych; to również przekonanie o własnych, niskich

kompetencjach psychologicznych i społecznych, któremu towarzyszą obniżony nastrój i różne negatywne, niezbyt intensywne emocje lub uczucia;

- samotność egzystencjalna (*SBS / seg*) — to przekonanie podmiotu o niemożności identyfikowania się z pewnymi wartościami, dezorientacja w normach i zasadach istotnych w życiu oraz niemożność realizacji celów ważnych z punktu widzenia jednostki; jest to więc odczuwanie braku zakotwiczenia się społecznego i integracji z otaczającym światem;
- samotność globalna (*SBS / glob*) — stanowi operacyjną miarę poczucia samotności we wszystkich wymienionych aspektach.

Empiryczny wskaźnik zgodności wewnętrznej (α Cronbacha) dla skali globalnej *SBS* wyniósł 0,71, a dla izolowanych aspektów samotności w poszczególnych podskalach *SBS* od 0,50 do 0,75. Ze względu na duże zróżnicowanie zgodności wewnętrznej w podskalach zdecydowano, że kolejne etapy analizy obejmą jedynie samotność globalną, którą potraktowano jako sumaryczną miarę samotności.

Inwentarz do Badania Stylu Radzenia Sobie *CISS* N.S. Endlera i J.D. Parkera (Endler, Parker, 1990) to polska wersja *CISS* trafnego i rzetelnego narzędzia do badania radzenia sobie ze stresem. Sprawdzona w warunkach polskich skala zasadniczo może mierzyć trzy strategie radzenia. Pierwsza określa zachowania skoncentrowane na zadaniu (*s_zad*). Uczniowie uzyskujący wysokie wyniki w tej skali, w sytuacjach stresowych są skłonni podchodzić do problemów, poznawczo przekształcając i planując ich rozwiązanie lub próbując zmienić sytuację. Najczęściej uważa się, że strategia zadaniowa jest konstruktywna, tj. pomaga w sensownym radzeniu sobie z trudnościami, choć ma swoje ograniczenia w sytuacjach, gdy podmiot nie ma pełnej możliwości kontroli źródła stresu. Wówczas omawiana strategia nie tylko nie musi przynieść spodziewanych efektów, ale może być źródłem przewlekłego stresu.

Skala druga określa radzenie sobie ze stresem przez koncentrację na przeżywanych emocjach (takich jak: złość, poczucie winy, napięcie). Osoba przeżywająca stres ma skłonność do koncentracji na sobie, myślenia życzeniowego i fantazjowania (*s_emoc*). Warto dodać, że chociaż strategia ta ma na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego, może czasem zwiększać stres z powodu wzrostu napięcia lub przygnębienia.

Skala trzecia określa radzenie sobie za pomocą unikania (*s_unik*). Uczniowie posługujący się tą strategią mają skłonność do niemyślenia o sytuacji trudnej i nieprzeżywania jej, a także do wypierania trudności lub tłumienia ich. Spośród unikowych sposobów można wyodrębnić takie szczególne reakcje, zachowania i działania, jak: angażujące czynności zastępcze (*s_zastęp*), np. oglądanie telewizji, objadanie się, ekspery-

mentowanie ze środkami psychoaktywnymi; oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich (s_towarz). Oba sposoby nie muszą się oczywiście wykluczać.

Empiryczne α Cronbacha dla wyników pomiaru CIS wyniosło we wszystkich skalach łącznie 0,75, a dla poszczególnych par podskal od 0,25 do 0,85. Oznacza to, że strategie radzenia sobie należy traktować jako względnie niezależne zjawiska psychologiczne.

Aby ocenić, czy czynnik wieku i płci jest istotny, zastosowano analizę wariancji (ANOVA) po wcześniejszym ustaleniu jej homogeniczności (test Levene'a). Stopień predykcji sposobu radzenia sobie z sytuacjami trudnymi ustalono z zastosowaniem analizy regresji liniowej (MR enter i krokowa). Za poziom istotności odrzucenia hipotez zerowych przyjęto $p < 0,05^4$.

Wyniki

Tabele 1., 2., 3., 4. pokazują dane empiryczne. Odwołując się do pierwszego i drugiego pytania roboczego, można powiedzieć, że zasadniczo wiek nie okazał się czynnikiem ważnym w przeżywaniu samotności (zob. tabela 2., $F = 1,93$, $p < 0,14$), istotnie natomiast różnicował badaną grupę pod względem strategii poszukiwania towarzystwa (zob. tabela 2., $F = 5,56$, $p < 0,00$). Okazało się, że 15-latkowie rzadziej ją stosują niż grupy młodsze. Ponadto uczniowie przeżywają samotność globalną bardziej niż uczennice (zob. tabela 4., $F = 4,03$, $p < 0,05$). Uczennice nieco częściej niż uczniowie sięgają natomiast po strategię poszukiwania towarzystwa (zob. tabela 4., $F = 3,82$, $p < 0,05$).

Tabela 1

Statystyki opisowe dla trzech grup wiekowych

Zmienne	Grupy wiekowe*	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
1	2	3	4	5	6
s_zad	1	52	51,69	14,47	2,01
	2	53	55,30	10,80	1,48
	3	53	51,77	10,95	1,50
	r a z e m	158	52,93	12,22	0,97

*Grupy wiekowe: 1 — 13. rok życia; 2 — 14. rok życia; 3 — 15. rok życia.

⁴ Obliczenia w pakiecie statystycznym SPSS+.

cd. tab. 1

1	2	3	4	5	6
s_emoc	1	52	44,65	11,00	1,52
	2	53	40,03	11,55	1,58
	3	53	43,67	11,01	1,51
	r a z e m	158	42,77	11,29	0,89
s_unik	1	52	47,25	9,90	1,37
	2	53	48,94	9,53	1,31
	3	53	45,96	9,02	1,24
	r a z e m	158	47,38	9,51	0,75
s_zastęp	1	52	23,44	5,54	0,76
	2	53	23,62	6,16	0,84
	3	53	23,50	6,27	0,86
	r a z e m	158	23,52	5,96	0,47
s_towarz	1	52	18,92	4,48	0,62
	2	53	18,98	4,48	0,61
	3	53	16,39	4,57	0,62
	r a z e m	158	18,09	4,64	0,36
sbs_glob	1	52	125,32	26,17	3,63
	2	53	116,56	26,75	3,67
	3	53	125,39	26,75	3,67
	r a z e m	158	122,41	26,72	2,12

Tabela 2

Jednoczynnikowa ANOVA dla trzech grup wiekowych

Zmienne	Porównanie	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	2	3	4	5	6	7
s_zad	między grupami	448,70	2	224,35	1,51	0,22
	wewnątrz grup	22 997,53	155	148,37		
	r a z e m	23 446,23	157			
s_emoc	między grupami	624,01	2	312,00	2,49	0,08
	wewnątrz grup	19 421,24	155	125,29		
	r a z e m	20 045,24	157			

cd. tab. 2

1	2	3	4	5	6	7
s_unik	między grupami	236,94	2	118,47	1,31	0,27
	wewnątrz grup	13 972,501	155	90,14		
	r a z e m	14 209,44	157			
s_zastęp	między grupami	0,87	2	0,43	0,01	0,99
	wewnątrz grup	5 592,52	155	36,08		
	r a z e m	5 593,39	157			
s_towarz	między grupami	230,22	2	115,11	5,65	0,00
	wewnątrz grup	3 157,35	155	20,37		
	r a z e m	3 387,57	157			
sbs_glob	między grupami	2 725,11	2	1 362,56	1,93	0,14
	wewnątrz grup	109 383,14	155	705,69		
	r a z e m	112 108,25	157			

Tabela 3

Statystyki dla grupy dziewcząt i chłopców

Zmienne	Płeć*	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
s_zad	1	78	51,29	10,05	1,13
	2	80	54,52	13,89	1,55
s_emoc	1	78	43,42	10,07	1,14
	2	80	42,15	12,40	1,38
s_unik	1	78	47,88	9,29	1,05
	2	80	46,90	9,75	1,09
s_zastęp	1	78	23,58	5,91	0,66
	2	80	23,46	6,06	0,67
s_towarz	1	78	18,82	4,62	0,52
	2	80	17,38	4,58	0,51
sbs_glob	1	78	118,12	23,98	2,71
	2	80	126,58	28,68	3,20

*Płeć: 1 — dziewczęta; 2 — chłopcy.

Tabela 4

Jednoczynnikowa ANOVA dla dziewcząt i chłopców

Zmienne	Porównanie	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
s_zad	między grupami	412,06	1	412,06	2,79	0,09
	wewnątrz grup	23 034,16	156	147,65		
	r a z e m	23 446,23	157			
s_emoc	między grupami	64,01	1	64,01	0,50	0,48
	wewnątrz grup	19 981,23	156	128,08		
	r a z e m	20 045,24	157			
s_unik	między grupami	38,28	1	38,28	0,42	0,51
	wewnątrz grup	14 171,16	156	90,84		
	r a z e m	14 209,44	157			
s_zastęp	między grupami	0,63	1	0,63	0,02	0,89
	wewnątrz grup	5 592,75	156	35,85		
	r a z e m	5 593,39	157			
s_towarz	między grupami	81,10	1	81,10	3,82	0,05
	wewnątrz grup	3 306,47	156	21,19		
	r a z e m	3 387,57	157			
sbs_glob	między grupami	2 826,15	1	2 826,15	4,03	0,05
	wewnątrz grup	109 282,11	156	700,52		
	r a z e m	112 108,25	157			

Odwołując się do trzeciego pytania roboczego, przetestowano wpływ samotności globalnej na strategie radzenia sobie ze stresem, z uwzględnieniem czynnika wieku i płci badanych. Okazało się, jak przewidywano, że samotność nie jest predyktorem strategii zadaniowej. Oznacza to generalnie, że konfrontacyjny zadaniowy sposób reagowania uczniów na sytuacje trudne nie ma związku z poziomem samotności globalnej.

Jest tylko jeden wyjątek, który dotyczy najstarszej grupy gimnazjalnej (zob. tabela 5. i 6.). Osoby z tej grupy, przeżywając samotność, próbują rozwiązać trudności, sięgając właśnie po strategie zadaniowe. Znacząco częściej niż pozostali uczniowie usiłują zmierzyć się z problemem, traktując go raczej jako wyzwanie niż zagrożenie; opierają się na własnych możliwościach i kompetencjach lub próbują usunąć stres, reinterpreterując wagę problemu. Im większy odczuwa się dyskomfort samotności, tym częściej stosuje się tego typu próby zaradcze (14% wyjaśnionej wariancji).

Tabela 5

Samotność globalna jako predyktor strategii zadaniowej w grupie 15-latków

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,35	0,14	0,12	10,26	8,28	0,006

Tabela 6

Współczynnik β samotności globalnej jako predyktora strategii zadaniowej w grupie 15-latków

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	32,58	6,82		4,78	0,000
	sbs_glob	0,15	0,05	0,37	2,88	0,006

Strategię skoncentrowaną na emocjach w ciągu całego okresu gimnazjalnego stosują zarówno uczniowie, jak i uczennice. W każdym wypadku im bardziej przeżywają samotność, tym większą mają skłonność do koncentrowania się na własnych emocjach, niezależnie od wieku (zob. tabele 7. i 8.).

Tabela 7

Samotność globalna jako predyktor strategii emocjonalnej

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,25	0,63	0,57	10,98	10,41	0,002

Tabela 8

Współczynnik β samotności globalnej jako predyktora strategii emocjonalnej

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	29,83	4,11		7,27	0,002
	sbs_glob	0,106	0,03	0,25	3,23	0,000

W odniesieniu do strategii unikowej tabele 9. i 10. przedstawiają efekt zastosowania regresji krokowej w wypadku poszukiwania towarzystwa. Czynniki płci okazały się nieistotne, natomiast wiek i samotność globalna wyjaśniają skłonność do sięgania po tę strategię (od 7% do 12% wyjaśnionej wariancji). Im młodsi są uczniowie i im wyższy jest stopień ich samotności, tym mniejszą mają oni skłonność do poszukiwania towarzystwa.

Tabela 9

Wiek, płeć i samotność globalna jako predyktory strategii poszukiwania towarzystwa (MR krokowa)

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,255(a)	0,07	0,059	4,50542	10,87	0,001
2	0,339(b)	0,12	0,103	4,39841	10,05	0,000

Tabela 10

Współczynniki β wieku i samotności globalnej jako predyktorów strategii poszukiwania towarzystwa

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	23,53	1,68		13,95	0,000
	sbs_glob	0,04	0,01	-0,255	-3,29	0,001
2	(stała)	26,05	1,85		14,04	0,000
	sbs_glob	0,04	0,01	-0,255	-3,37	0,001
	wiek	-1,26	0,42	-0,223	-2,94	0,004

Tabele 11. i 12. pokazują z kolei efekt zastosowania analizy regresji wobec strategii koncentrującej się na działaniach i zachowaniach zastępczych. Początkowo za predyktor uznano jedynie samotność globalną, gdyż w badanej grupie ani wiek, ani płeć nie różnicowały tej strategii zaradczej. Gdy jednak do modelu regresji wprowadzono płeć jako zmienną filtrującą, poziom samotności globalnej okazał się ważny dla uczniów (7% wyjaśnionej wariancji), ale w dalszym ciągu nie miał znaczenia dla uczniów. Im większe poczucie samotności mieli uczniowie, tym częściej sięgali po strategię zastępczą.

Tabela 11

Samotność globalna jako predyktor strategii zastępczej uczniów

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,27	0,07	0,06	5,87	6,26	0,014

Tabela 12

Współczynnik β samotności globalnej jako predyktor strategii zastępczej uczniów

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	16,16	2,99		5,41	0,000
	sbs_glob	0,06	0,02	0,27	2,51	0,014

Efekt zastosowania regresji w ogólnej strategii unikowej pokazują tabele 13. i 14. Początkowo, podobnie jak w strategii czynności zastępczych, za predyktor uznano jedynie samotność globalną, gdyż w badanej grupie ani wiek, ani płeć nie były źródłem zróżnicowania. W modelu regresji, bez uwzględnienia czynników wieku i płci, samotność globalna zasadniczo nie stanowiła predyktora uczniowskich strategii unikowych. Gdy natomiast potraktowano wiek i płeć jako zmienne filtrujące, to wiek okazał się znaczący, i to w swoisty sposób. Otóż samotność globalna okazała się predyktorem omawianej strategii wśród 13-latków (11% wyjaśnionej wariancji), co oznacza, że im większe mieli poczucie samotności, tym rzadziej stosowali strategię unikania, tym więcej było zatem jawnych oznak tego problemu.

Tabela 13

Samotność globalna jako predyktor strategii unikowej 13-latków

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,34	0,11	0,10	9,42	6,39	0,015

Tabela 14

**Współczynnik β samotności globalnej
jako predyktor strategii unikowej 13-latków**

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	63,21	6,45		9,80	0,000
	sbs_glob	-0,13	0,05	-0,34	-2,53	0,015

Płeć jako zmienna filtrująca ma istotne znaczenie — wzrost bowiem poczucia samotności skłania uczennice do rezygnacji ze strategii unikowej (5% wyjaśnionej wariancji, zob. tabele 15. i 16.). Są one wówczas otwarte na problem, poszukują rozwiązania, koncentrując się na sytuacji trudnej. Jeśli rozwiązanie trudności je satysfakcjonuje, prawdopodobnie zmniejsza się ich dyskomfort psychiczny, nie wiadomo jednak, czy lepiej się przystosowują. U chłopców nie występuje tego rodzaju mechanizm.

Tabela 15

Samotność globalna jako predyktor strategii unikowej uczennic

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	F	Istotność
1	0,26	0,07	0,05	9,04	5,37	0,023

Tabela 16

**Współczynnik β samotności globalnej
jako predyktor strategii unikowej uczennic**

Model	Predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynnik standaryzowany β	t	Istotność
		B	błąd standardowy			
1	(stała)	59,65	5,17		11,52	0,000
	sbs_glob	-0,10	0,43	-0,26	-2,32	0,023

Dyskusja

Uzyskane rezultaty badań mogą być źródłem szczegółowych wniosków dotyczących uczniów gimnazjalnych oraz bardziej ogólnych konstatacji na temat wpływu poczucia samotności na tendencje autodestruktywne. Tabela 17. pokazuje zbiorczo uzyskane dane empiryczne.

Tabela 17

Związki między samotnością a rodzajami strategii zaradczych z uwzględnieniem wieku i płci

Predyktory strategii zaradczych	Strategia zadaniowa	Strategia skoncentrowana na emocjach	Strategia poszukiwania towarzystwa	Strategia czynności zastępczych	Strategia unikowa
Samotność globalna	zależność prosta, istotna tylko u 15-latków	zależność prosta, istotna u wszystkich badanych	zależność odwrotna, istotna tylko u 13-latków	×	×
Wiek		×		×	zależność odwrotna, istotna tylko u 13-latków
Płeć	×	×	×	zależność prosta, istotna tylko w wypadku uczniów	zależność odwrotna, istotna w wypadku uczennic

× — brak istotnej zależności.

Generalnie można powiedzieć, że analiza uczniowskich sposobów radzenia sobie może wskazywać na pośredni związek poczucia samotności z tendencjami do ukrytej autodestruktywności. Istnieje zależność między strategiami uczniów w radzeniu sobie w sytuacjach szkolnych a ich poczuciem samotności. Jak przewidywano, samotność skłania uczniów, niezależnie od wieku i płci, do sięgania zwłaszcza po strategię skoncentrowaną na emocjach. Brakuje natomiast potwierdzenia generalnego wpływu poczucia samotności na skłonności do posługiwania się strategiami unikowymi i zastępczymi. Są one charakterystyczne dla repertuaru zachowań albo uczniów, jeśli chodzi o czynności zastępcze, albo uczennic, jeśli chodzi o strategię unikową. Nie zmienia to jednak podejrzania o zależności między niekonfrontacyjnymi strategiami uczniów radzenia sobie ze stre-

sem szkolnym a ich skłonnością do ukrytej autodestruktywności. Jej przejawami mogą być bowiem u dziewcząt np. marzenia na jawie czy objadanie się, a w wypadku chłopców np. nawykowe oglądanie telewizji ze scenami przemocy (co wynika ze szczegółowej analizy odpowiedzi w itemach *CISS*).

Gdy poczucie samotności staje się poważnym problemem gimnazjalistów, koncentracja na stanach intrapsychicznych, w szczególności na negatywnych emocjach w obliczu przeżywanego stresu, nie tylko utrudnia bieżące radzenie sobie z aktualną trudną sytuacją, ale w ciągu dłuższego czasu może prowadzić do negatywnej autoweryfikacji, wynikającej z ogólnych mechanizmów uzyskiwania spójnego obrazu siebie. Do poznawczych mechanizmów wyjaśniających potencjalną autodestruktywność należą:

- skłonność do stereotypowego etykietowania zdarzeń i ludzi;
- samosprawdzająca się przepowiednia;
- dysonans poznawczy i sposoby radzenia sobie z nim;
- obronny mechanizm złudzeń w służbie *ego*.

Zastosowanie takich mechanizmów pozwala niektórym uczniom używać lub odzyskiwać niezbędne dla przetrwania w szkole poczucie minimum bezpieczeństwa i spójność obrazu „ja”, charakteryzującego się negatywną świadomością siebie. Po mechanizmy te nieświadomie sięgają uczniowie, by działać obronnie w wymiarze przetrwania — zagrożenie oraz by ujawnić siebie w wymiarze ekspansja — zablokowanie. Mechanizmy ukrytej, negatywnej obronności mogą być wzmacniane przez konieczność zaprzeczenia własnym pozytywnym skłonnościom i zasobom osobistym. Maria Oleś (1997) zwraca uwagę, że ukrytą autodestrukcyjność wiąże się w okresie adolescencji z wysokim samokrytycyzmem i perfekcjonizmem, tendencją do samoobwiniania się, ascetyzmem, nadmierną potrzebą aprobaty, ze skrajnym konformizmem, z błędnym etykietowaniem zachowań, np. myleniem agresji z asercją⁵.

Zgodnie z tymi mechanizmami uczniowie tak się zachowują, by potwierdziła się ich negatywna koncepcja siebie. Autowaloryzacja negatywna przebiega np. przez piętrzenie przeszkód na drodze realizacji celów. Porażka ratuje wówczas samoocenę⁶. Jak uważa Roy Baumeister (1990, za: Suchańska, 1998), gdy poważna porażka bardzo obniża samoocenę (np. uczeń zostaje z jakiegoś powodu odrzucony przez klasę, gra w niej rolę kozła ofiarnego, permanentnie nęka ją go niepowodzenia szkolne, jest poniżany przez nauczyciela, doznaje upokorzeń z innych źró-

⁵ Przekonanie towarzyszące sądom wydanym w odróżnieniu od jedynie pomyślnych (Tokarski, red., 1980).

⁶ Autowaloryzacja pozytywna polega np. na łatwiejszym przypominaniu sobie sukcesów niż porażek, poszukiwaniu przyczyn niepowodzeń w czynnikach zewnętrznych.

deł), prawdopodobnie sposobem poradzenia sobie z nieznosną rzeczywistością jest skonstruowanie negatywnej samoświadomości. Zgodnie z mechanizmem samopotwierdzania blokuje ona energię rozwojową ucznia, przejawiając się w postaci ukrytej autodestruktywności.

Ukryta autodestruktywność uczniów może wiązać się z problemami rozwojowymi opartymi na takich poznawczych mechanizmach, jak: egocentryzm, fantazjowanie, marzenia na jawie, nadmierne marzycielstwo, niewinne kłamstwa oraz tworzenie wyobraźniowych, fikcyjnych przyjaciół jako personifikacji ja-idealnego⁷.

Podłożami późnodziecięcego i młodzieńczego egocentryzmu bywają: poczucie niższości lub nierealistyczne, zbyt wysokie aspiracje, a karą społeczną za egocentryzm jest społeczne odrzucenie lub ignorowanie, powodujące silne poczucie samotności. Uczniowie tacy są podatni na sugestie, łatwi do prowadzenia przez innych, skrajnie konformistyczni, ponieważ uważają, że nie mają niczego wartego zaoferowania grupie. Dlatego często są przez nią ignorowani i jednocześnie skłonni zrobić wszystko, by zdobyć jej poklask. To potencjalne ofiary różnego rodzaju manipulacji, wymuszeń i przemocy. Jeśli podłożem egocentryzmu jest poczucie krzywdy, uczniowie tacy uważają się za traktowanych w sposób krzywdzący, czują urazę czasem do całego świata. Wystarczy wówczas jedno negatywne zdarzenie, aby skłonić ich do zachowania jawnie (łącznie z próbą samobójczą) autodestrukcyjnego. Warto zauważyć, że system szkolny, skoncentrowany na osiągnięciach dydaktycznych, raczej zachęca uczniów do egocentryzmu.

Fantazjowanie jest mechanizmem obronnym polegającym na ucieczce od rzeczywistości lub na ekspansji wyobraźni, pozwalającej żyć iluzjami spełnionych życzeń i pragnień, a także stwarzającej pozory uwolnienia się od niedobrej rzeczywistości. Podobnie „towarzysze fikcyjni nie są w żadnym razie zadowalającym rozwiązaniem problemu samotności dziecka. Mogą oni wprowadzić złagodzić jego samotność, lecz nie pomagają mu w osiągnięciu dobrego przystosowania psychicznego i społecznego” (Hurlock, 1985, s. 94–95). Elizabeth Hurlock uważa, że o ile wyimaginowani towarzysze i fantazjowanie to zjawiska typowe i raczej tolerowane w okresie dzieciństwa, o tyle marzenia o rzekomym kalectwie, wymyślonych chorobach i cierpieniu, oraz kłamstwa, dość powszechne w okresie dorastania, mogą być powodem odrzucenia przez otoczenie, a nawet głównymi przyczynami absencji szkolnej, określanej jako „nieobecność nieuzasadniona”. Problem ten wymaga pogłębionych badań.

⁷ Według E. Hurlock (1985), kiedyś byli nimi fikcyjni towarzysze, np. bohaterzy zwycięzcy (np. mistrzowie sportowi) lub bohaterowie cierpiący i kalecy (np. bohaterzy narodowi), dziś są to raczej gwiazdy popkultury i show-biznesu.

Warto dodać, że Brian Parkinson (1995, za: Strelau, red., 2000) i Carroll Izard (1993, za: Strelau, red., 2000) podważają zasadę pierwotności procesów orientacyjno-poznawczych w przebiegu stresu i wtórności procesów emocjonalnych w poznawczym opracowaniu różnych życiowych trudności. A to właśnie podkreśla m.in. znana teoria Richarda Lazarusa (1986), według której poznawcza konfrontacja wydaje się bardziej funkcjonalna w trudnościach niż emocjonalne przeżycie. Parkinson wskazuje na współzależność, co najmniej, oceny poznawczej i emocjonalnej, a nawet na pierwotność emocji jako procesów „gorących”, pojawiających się niezależnie od intencji osoby oraz bez świadomości ewentualnych zagrożeń. Jeśli kwestie te rozważyć pod kątem rozwoju strategii zaradczych gimnazjalistów, to stanowisko Parkinsona i Izarda wydaje się bardziej trafne niż stanowisko Lazarusa. Brak dojrzałości emocjonalnej, wysoka reaktywność, nieplanowanie działań, ograniczona zdolność do samokontroli wskazują na dużą informacyjno-regulacyjną rolę emocji w strategiach zaradczych dzieci i młodzieży (por. Tysocka, 1986)⁸.

W okresie gimnazjalnym emocjonalne pobudzenie może inicjować destruktywność. Takie symptomy, jak: uporczywa przekora w sytuacjach konfliktowych; porzucanie ścieżki osiągnięć szkolnych; zerwanie dobrego związku koleżeńskiego czy przyjacielskiego na rzecz takiego, który zrazu pociąga niezwykłością, ale już za chwilę budzi frustrację, a nawet zagrożenie i cierpienie; kontakty z destrukcyjnymi grupami kultowymi, mogą być przykładem autodestruktywności. Pocieszeniem jest to, że na drodze rozwoju emocjonalno-społecznego gimnazjalistów pojawiają się jednak bardziej konstruktywne strategie zadaniowe, świadczące o lepszym, być może, radzeniu sobie z trudnościami i stresem. Częstsze sięganie po nie w ostatniej fazie wieku gimnazjalnego (przez 15-latków, zob. tabela 17.) pozwala skuteczniej zmagać się z obciążeniami stresowymi, a w szczególności lepiej radzić sobie z samotnością. Trzeba jednak przyznać, że strategie zadaniowe nie zawsze służą dobrze zdrowiu psychicznemu (nie tylko uczniów).

Grupą szczególnego zainteresowania wychowawców powinni stać się 13-latkowie, którzy znacząco częściej niż pozostałe grupy wiekowe zmagają się z samotnością w niekorzystny sposób — rezygnując z poszukiwania towarzystwa (wsparcia społecznego) i przejawiając jawną autodestrukcję, zauważaną w praktyce życia szkolnego. Niechęć do rozwijania relacji rówieśniczych i samoizolowanie się wzmacniają samotność 13-latków (por. Vasta, Haith, Miller, 1995; Dołęga, 2003). Z niepublikowanych innych badań autorki wynika, że częstą strategią radzenia sobie z sa-

⁸ Powszechny wśród wychowawców jest pogląd, że dzieci często najpierw coś zrobią, a dopiero potem nad tym się zastanowią.

motnością w tej grupie jest nie tylko jeszcze większe odsuwanie się od ludzi ($\beta = 0,19$), ale „umawianie się, by coś wypalić lub wypić” ($\beta = 0,11$). Zachowanie takie można interpretować jako przykład „mieszanki” strategii unikowej i zastępczej ze skłonnościami autodestruktywnymi. Jeśli do tego dodać fakt, że 13-latkowie im bardziej są samotni, tym rzadziej stosują strategie unikowe (zob. tabele 13. i 14.), to można sądzić, że w tej grupie wiekowej bardziej niż w pozostałych możliwa staje się jawna agresja. Uczniowie pierwszych klas gimnazjalnych stanowią więc grupę szczególnego ryzyka. Polega ono na swoistej konwergencji negatywnych konsekwencji gwałtownego dojrzewania biologicznego we wczesnej fazie adolescencji, niedostatku kompetencji psychologicznych i społecznych w radzeniu sobie ze stresem oraz konieczności dostosowania się uczniów do wymagań nowego środowiska edukacyjnego.

Podsumowanie

Autodestruktywność jest przejawem patologii tendencji rozwojowych. Można ją uznać za symptom niebezpiecznego w swej naturze procesu autonegacji, ujawniającego się np. w poczuciu samotności. Karen Horney (1980) nazwała ten proces samoalienacją.

Uczniowie zwykle nie są świadomi swych skłonności samoniszczących (podobnie jak ludzie dorośli), co w dużej mierze utrudnia ich rozpoznanie. Analiza poczucia samotności uczniów i związanych z nią strategii radzenia może zatem przynajmniej pośrednio ułatwić zrozumienie złożonego i trudnego do diagnozowania problemu uczniowskiej autodestruktywności. Może zmniejszyć ryzyko nie tylko otwartych aktów destrukcji (agresji i autoagresji), ale również dyskretnych, autodestruktywnych jej form. Jak pokazują badania empiryczne, ma to znaczenie zwłaszcza w odniesieniu do wczesnej fazy dorastania — 13-latków. Niestety, nauczyciele i wychowawcy, a także inne osoby odpowiedzialne za kierowanie rozwojem dzieci i młodzieży rzadko zdają sobie sprawę, że uczniowie mogą trwale rozwijać negatywne pojęcie własnego ja. Jeśli dostrzegają nawet takie zagrożenie, to traktują je jako przejściowe, zwykle związane z sytuacją niepowodzenia dydaktycznego, która przecież nie ma charakteru permanentnego, albo — co gorsza — uważają, że dobre („zbyt dobre”) mniemanie uczniów o sobie jest wyrazem braku skromności, który zaburza „właściwą” relację między nauczycielem a uczniem.

Literatura

- Asher S.R., Hymel S., Renshaw P.D., 1984: *Loneliness in children*. „Child Development”, vol. 55, s. 1456—1464.
- Bee H., 2000: *The developing child*. Boston—Toronto—Sydney—Tokyo—Singapore: Allyn and Bacon.
- Brennan T., 1982: *Loneliness in adolescence*. In: *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Ed. L. Peplau, D. Perlman. New York: John Wiley and Sons.
- Dołęga Z., 1999: *Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 146—153.
- Dołęga Z., 2000: *Zastosowanie pomiaru wsparcia społecznego w okresie dorastania do ewaluacji przemian oświatowych*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (23), s. 71—84.
- Dołęga Z., 2003: *Samotność młodzieży — analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Doroszewski W., Kurkowska H., red., 1980: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Endler N.S., Parker D.A., 1990: *Multidimensional assessment of doping. A critical evaluation*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 58, s. 544—854.
- Frankl V.E., 1993: *Problem sensu*. „W drodze”, nr 11, s. 43—49.
- Gmitrowicz A., 2005: *Uwarunkowania zachowań samobójczych młodzieży*. „Suicydologia”, nr 1, s. 171—176.
- Heszen-Niejodek I., 1991: *Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia)*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 1/2, s. 13—26.
- Heszen-Niejodek I., 1996: *Podstawowe zagadnienia psychologicznej teorii stresu i radzenia sobie*. „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 8/9, s. 7—20.
- Horney K., 1980: *Nerwica a rozwój człowieka*. Warszawa: PIW.
- Horney K., 1993: *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hurlock E., 1985: *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Januszevska E., 1997: *Przymus jedzenia jako syndrom autodestrukcji w okresie wczesnej adolescencji*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. P. Oleś. Lublin: TN KUL, s. 145—162.
- Jarosz M., 1980: *Samozniszczenie. Samobójstwa. Alkoholizm. Narkomania*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk: Ossolineum.
- Jarosz E., Wysocka E., 2006: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- John-Borys M., Dołęga Z., red.: *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów — wstęp do działań profilaktycznych szkoły*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lazarus R.S., 1986: *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3—4, s. 2—39.
- Marcoen A., Brumagne M., 1985: *Loneliness among children and young adolescents*. „Developmental Psychology”, vol. 21, No. 6, s. 1025—1031.
- Mąka I., 2001: *Poczucie samotności a zachowania agresywne młodzieży licealnej*. Praca magisterska. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Białostockiego. Białystok, maszynopis.
- McGraw J., 2000: *Samotność*. Warszawa: Wydawnictwo PTHP.

- Niewiadomska I., 1997: *Analiza osobowościowych przyczyn osamotnienia w świetle teorii atrybucji B. Weinera*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. P. Oleś. Lublin: TN KUL, s. 190—200.
- Obuchowska I., 2000: *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: PWN, s. 163—201.
- Oleś M., 1997: *Elementy autodestrukcji w zachowaniach nieasertywnych i asertywnych u dzieci i młodzieży*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. P. Oleś. Lublin: TN KUL, s. 163—175.
- Page R.M., 1988: *Adolescent loneliness: A priority for school health education*. „Health Education”, vol. 6—7, s. 20—21.
- Page R.M., 1990: *Loneliness and adolescent health behaviour*. „Health Education”, vol. 9—10, s. 14—17.
- Pervin L., John O.P., 2002: *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pilecka B., 2004: *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Płużek Z., 1981: *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*. Rzeszów: WSP.
- Płużek Z., 1997: *Samobójstwo jako wyraz autoagresji*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. P. Oleś. Lublin: TN KUL, s. 11—39.
- Stawicka M., 2004: *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Rozprawa doktorska. Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Poznań, maszynopis.
- Strelau J., red., 2000: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.
- Suchańska A., 1995: *Teoretyczne i kliniczne problemy ukrytej autodestruktywności*. W: *Elementy psychologii klinicznej*. T. 4. Red. B. Waligóra. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Suchańska A., 1998: *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestruktywności*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Szczepaniak D., 2004: *Stres szkolny a objawy depresyjne*. Praca magisterska. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice, maszynopis.
- Szczurkiewicz P., 1998: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski J., red., 1980: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M., 1986: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Weiss R., 1989: *Reflections on the present state of loneliness research*. In: *Loneliness. Theory, research, and applications*. Ed. M. Hojat, R. Crandall. Newbury Park—London—New Delhi: Sage Publications.